

**A CRISE DO ENSINO SUPERIOR E O RISCO DE SUA TRANSFORMAÇÃO EM
MERO REQUISITO DE EMPREGABILIDADE.**

**THE CRISIS IN HIGHER EDUCATION AND THE RISK OF TRANSFORMATION
INTO MERE REQUIREMENT EMPLOYABILITY.**

Maria Cecília Máximo Teodoro¹

RESUMO

O texto tem como escopo fazer um diagnóstico acerca da crise vivenciada pelo Ensino Superior no Brasil e o risco que este enfrenta de se tornar, enquanto mercadoria, um simples requisito de empregabilidade.

Para tanto, parte das crises apontadas por Boaventura Sousa Santos, mostrando sua perfeita sintonia com o cenário da educação superior no Brasil.

A crise do ensino superior parece ser fruto de sua mercantilização, sob o fundamento da redemocratização do acesso à educação superior, e também em razão da perda da prioridade do bem público universitário, passando a Universidade Pública a ter que concorrer em igualdade de condições com o ensino privado.

Há ainda uma mudança de postura do próprio discente, que passa a conceber o ensino como objeto de consumo que o levará a uma promoção no mercado de trabalho, garantindo-lhe maior empregabilidade, sepultando os fins inerentes à educação superior, que dentre eles está o exercício da crítica, a pesquisa, a compreensão da práxis e a emancipação do ser social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; crise; empregabilidade.

ABSTRACT

The text is scoped to make a diagnosis of the crisis experienced by Higher Education in Brazil and the risks it faces becoming as merchandise, a simple requirement for employability.

To both, of the crises identified by Boaventura Sousa Santos, showing their perfect harmony with the landscape of higher education in Brazil.

The crisis in higher education seems to be the result of its commercialization on the grounds of the democratization of access to higher education, and also due to the loss of priority of the

¹ Pós-Doutora em Direito do Trabalho pela Universidade Castilla La-Mancha, com bolsa de pesquisa da Capes, Doutora em Direito do Trabalho e da Seguridade Social pela USP, Mestre em Direito do Trabalho pela PUC/MG, Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito e da Graduação da PUC/MG.

university public good, from the Public University to have to compete on equal terms with private education.

There is still a change in attitude of the student himself, who shall conceive education as a consumer good that will lead to a promotion in the labor market, ensuring you more employable burying the purposes inherent to higher education, which among them is the exercise of criticism, research, understanding of praxis and emancipation of social being.

KEYWORDS: Higher Education; Crisis; Employability.

INTRODUÇÃO: A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.

O Ensino Superior no Brasil sofreu grandes modificações na última década. Sob o fundamento da redemocratização do acesso ao ensino superior, o que se percebeu, porém, foi o desencadear de uma séria crise que o colocou em posição de subserviência às leis de mercado.

Tal constatação é preocupante e leva a um alerta e a uma discussão necessária acerca da submissão do ensino superior a uma lógica de mercado, na medida em que o nível social, cultural e também econômico de um país pode ser medido diretamente pela qualidade de sua educação.

Según Diekstra (2013), las escuelas son necesarias porque crean una comunidad de personas que viven y trabajan juntas, algunas de las cuales pueden llegar a dirigir la sociedad. La educación universitaria tiene, entre otras funciones, la obligación de formar actitudes que cimenten naciones sanas (Heynemam, 2007), por lo que las conductas académicas deshonestas son un problema para el sistema educativo y el fraude lo es para toda la sociedad (De Andrea y otros, 2009). (apud GONZÁLEZ, 2013, p. 2)

A respeito, Kofi Annan afirma:

Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Sobre suas fundações estruturam-se a liberdade, a democracia e o desenvolvimento humano sustentável. Portanto, no limiar do século 21 não deve

existir prioridade maior ou missão mais importante do que a educação para todos. (apud LUCAS, 1999, p. 20) .

Interessante notar que as crises identificadas no Brasil nos últimos cinco anos guardam sintonia com o que Boaventura Sousa Santos diagnosticou há exatamente uma década como as crises na Universidade, sendo elas: a) *a crise de hegemonia* decorrente das contradições entre as funções tradicionais da Universidade, como o local de produção de alta cultura e de formação da elite intelectual e seus padrões culturais médios, além da produção científica de conhecimentos instrumentais para o desenvolvimento capitalista; b) *a crise institucional* resultante da contradição entre a busca de manutenção da autonomia da Universidade e a crescente pressão por enquadrá-la em critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social, advindas da abertura para o mercado privado da exploração do ensino superior como mercadoria; c) *a crise de legitimidade* gerada pela hierarquização de saberes especializados e pressões sociais e políticas por democratização da Universidade e igualdade de oportunidades para as classes populares (SANTOS, 2004).

A crise do ensino superior no Brasil pode ser explicada por três fundamentos: a) abriu-se espaço para a exploração do ensino superior ao mercado privado, fazendo com que as Universidades públicas passassem a ter que competir com as privadas, conforme as leis de mercado; b) ampliou-se o acesso ao ensino superior, desmedidamente e sem preocupação com a qualidade; c) Boaventura fala na “perda de prioridade do bem público universitário”, no momento em que as políticas públicas passaram a reduzir os recursos financeiros destinados às Universidades públicas. (SANTOS, 2004).

O primeiro fundamento da crise se apresenta no momento em que o mercado descobre no ensino superior uma mercadoria altamente lucrativa, mercantilizando o ensino, tornando-o um bem de consumo desejável. Este é o grande paradoxo ou contra-senso. O ensino deixa de ser um instrumento de emancipação do ser social e passa a ser um item de consumo, carregando em si a expectativa de mudanças não mais do ser pensante, mas do ser enquanto ator de uma sociedade consumista. O título de formação no ensino superior passa a carregar em si a promessa de uma mudança de classe social.

De fato, em torno do ano 2000, o mercado global da educação começava a se transformar em uma parte significativa do comércio mundial de serviços sob os fundamentos do capitalismo: vivemos em uma sociedade da informação e, como tal, a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. O mercado prioriza

o capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e, ainda, na empregabilidade. E, nesse sentido, as Universidades têm de estar a serviço da sociedade de informação e da economia, baseada no conhecimento (SANTOS, 2004)².

O segundo fundamento apresentado para a crise vivenciada no ensino superior se refere à justificativa de que era preciso redemocratizar o acesso ao ensino superior, propiciando a entrada dos jovens concluintes do ensino médio na Universidade. Para tanto, fez-se necessária a concessão do bem público ‘educação’ ao setor privado.

O atendimento à demanda se fez, em especial, pelo estímulo à iniciativa privada, o que fez explodir o ensino superior privado – em especial via multiplicação de unidades isoladas – gerando um sistema dual: Universidades públicas versus unidades isoladas particulares, cuja distinção se dava mais pela qualidade do ensino. (GROPPO, 2011, p. 44)

O terceiro fundamento para a referida crise está ligado ao papel do Estado. Este reduziu drasticamente os investimentos em educação pública superior, deixando à míngua a Universidade Pública, que é dependente financeiramente do Estado.

Afirma que deve-se ter precaução ao analisar esta expansão da educação superior privada, uma vez que:

(...) a Universidade brasileira passou por esse forte processo de privatização em decorrência da ausência de recursos públicos que pudessem financiá-la, o que causou a deteriorização de salários, de equipamentos e instalações. Como conseqüência, ocorreu o aumento da oferta de vagas em Universidades particulares. (STALLIVIERI, 2007, p. 87-88)

Assim, segundo Santos (2004), em países que vivenciaram governos ditatoriais ocorreu a redução da autonomia da Universidade pública até o patamar da eliminação da produção de conhecimento crítico, somada à abertura ao mercado privado da exploração do

² SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

bem público educação, com livre concorrência.

No países democráticos, a indução da crise tem origem a partir de 1980, quando o neoliberalismo se impõe como modelo hegemônico do capitalismo e ocorre a “democratização” do ensino superior, conforme salientado acima.

Nos países que passaram da ditadura para a democracia, foi criado um mercado de serviços universitários. Nesses países, ocorreu a privatização das Universidades e o aprofundamento da crise financeira das Universidades públicas, que sem recursos públicos, precisaram entrar no mercado concorrencial do ensino superior.

Ocorre que pelos dados do PNAD de 2011, pode-se afirmar que esta mercantilização do ensino superior, fundamentada na ampliação do acesso, não logrou os resultados esperados, posto que a educação superior continuou excludente de grupos vulneráveis, como “não brancos” e “baixa renda”, bem como piorou a qualidade do ensino.

Outra característica do ensino superior no Brasil é a pouca diversidade socioeconômica entre os estudantes. De fato, embora entre 2006 e 2008, 85% dos concluintes do ensino médio proviessem do ensino médio público, dos indivíduos que ingressaram nos cursos de graduação no Brasil nesse período, essa proporção cai para somente 57%. Na mesma linha, em 2009, enquanto 45% das pessoas com ensino médio completo provinham de famílias relativamente pobres (com renda familiar de até 3 salários mínimos), entre os ingressantes do ensino superior, essa proporção caía para 39%. Considerando apenas as pessoas com ensino médio completo, 50,3% se declararam não brancas enquanto entre os ingressantes dos cursos de graduação a incidência desse grupo era de apenas 36,4% (WALTENBERG, 2014, p. 4)

A forma de ampliação do acesso ao ensino superior, mediante a abertura da educação à exploração pelo mercado, foi um mecanismo que aprofundou a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior de qualidade.

De fato, há uma ligação direta entre a renda e acesso (ou não acesso) ao ensino superior que contribui para esta desigualdade, ou seja, a menor renda de uma determinada camada social tem um efeito cumulativo no que diz respeito ao atraso e à evasão escolar. Esse

processo se inicia no ensino fundamental e leva a uma enorme diferença nos percentuais de acesso aos níveis mais altos de ensino. (ANDRADE, 2012)

A parcela da população que ainda não tem acesso ao ensino superior é de 80% dos jovens com idade de 18 a 24 anos. Neste grupo de idade, a metade dos jovens (48%) não possuem os requisitos formais para concorrer a vagas no ensino superior, pois 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Ou seja, apenas cerca de 33% dos jovens na faixa de idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio, como mais alto nível de escolaridade, e dessa forma possuem os requisitos escolares formais para terem acesso ao ensino superior. (ANDRADE, 2012)

Kuenzer (2004) demonstra em suas pesquisas que o regime de acumulação, ao aprofundar as diferenças de classe, tem aprofundado também a dualidade estrutural da educação, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho.

A Teoria da Reprodução de Passeron e Bourdieu relata exatamente este processo pelo qual a escola reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista. Para os autores, “a função da educação seria a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural a escola contribui especificamente para a reprodução social”. (apud GALVÃO, 2006, p. 8)

Dentro deste contexto social, a escola se apresenta historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Através dela, o capital, que detém a ciência e o desenvolvimento que ela produz, distribui de modo desigual o conhecimento científico e o saber prático, contribuindo, assim, para aumentar a alienação da classe operária.

Seria a educação ideal aquela que propiciasse aos alunos o direito de terem suas necessidades de aprendizagem atendidas, dando-lhes apoio e segurança, sendo igualitária, promovendo a integração dos seus participantes de forma plena e satisfatória, em contraponto com a educação real, que se caracteriza por ser

excludente, simplificando a variedade de alunos, limitando-se a atender apenas aos que se adéquam aos seus objetivos. (PEREIRA, 2014)

Diferentemente das ações afirmativas, a simples abertura do ensino superior ao mercado não veio acompanhado de qualidade na educação em alto nível, tampouco reduziu a desigualdade de oportunidades de acesso.

A ações afirmativas, por seu turno, são políticas públicas construídas em estudos fundamentados, que identificam grupos vulneráveis e camadas sociais em desvantagens socioeconômicas, o que os limita ou o que os priva do acesso a determinado bem ou serviço (IPEA, 2008).

Nesse contexto, há que se indagar se a simples ampliação do acesso ao ensino superior obteve resultados positivos. Mesmo que o acesso seja amplo, isso não significa permanência nem conclusão da educação superior. Esta afirmação pode ser vista pela análise dos dados do INEP³ sobre a educação superior do ano de 2012.

Quadro Resumo- Estatísticas Gerais da Educação Superior, por Categoria Administrativa- Brasil- 2012

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Educação Superior - Graduação						
Instituições	2.416	304	103	116	85	2.112
Cursos	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
Matriculas de Graduação	7.037.688	1.897.376	1.087.413	625.283	184.680	5.140.312
Ingressos (todas as formas)	2.747.089	547.897	334.212	152.603	61.082	2.199.192
Concluintes	1.050.413	237.546	111.165	96.374	30.007	812.867

Fonte: Mec/Inep e Mec/Capes. Quadro elaborado pelo Inep/Deed.

A pesquisa mostra que das mais de 7 milhões de matrículas no ensino superior, acima de 5 milhões foram feitas nas Instituições Privadas. Destes mais de 7 milhões, apenas pouco mais de 1 milhão concluíram o curso.

A propósito, o documento síntese do Seminário Internacional Universidade XXI alerta para o fato de que o Brasil tem um dos níveis mais baixos da America Latina no que diz respeito as oportunidades educacionais, sendo que seu nível de atendimento a jovens entre 18

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

e 24 anos fica em torno de 11%. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2003)

Portanto, é preciso voltar os olhos para a educação superior, sua abertura para o mercado privado, sua qualidade e preocupar-se para além do acesso ao ensino superior, com a permanência dos estudantes no curso e a conclusão deste.

Preocupar-se com o nível da educação superior de um país é fundamental para traçarmos o projeto de nação, a formação e a emancipação de seu povo.

Acácia Kuenzer nomina este processo de “inclusão excludente”, através do qual são implementadas estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação, ainda que desprovida dos necessários padrões de qualidade para a formação de indivíduos autônomos intelectual e eticamente, para superar as demandas do capitalismo. Tais estratégias conferem apenas “certificação vazia” e, por isto, embora aparentemente seja possível vislumbrar certa inclusão educacional nestas iniciativas, na verdade elas constituem autênticos mecanismos de “exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência”. E é por meio deste processo de “inclusão excludente” que a educação fornece ao capital exatamente aquilo que lhe é demandado, ou seja, força de trabalho disciplinada técnica e socialmente (KUENZER, 2004, p. 93).

André Gorz (1996) explica esta ligação entre a educação e a produção de riqueza. O autor sustenta que os trabalhadores da ciência e da técnica possuem a tarefa de reproduzir as condições e as formas de dominação do capital sobre o trabalho. Nesse sentido, as ciências e as técnicas não se apresentam ideologicamente neutras, ao contrário, preconizam a reprodução do capital e de sua lógica. Portanto, de uma forma geral, o incremento das técnicas científicas e o progresso tecnológico e sua utilização na produção capitalista – torna-se a engrenagem da geração de riqueza.

A propósito, Michael Walzer alerta para o fato de que no campo da educação, os padrões distributivos não podem refletir os padrões da ordem política e econômica, dadas suas diferenças. Os interesses econômicos, com seus parâmetros distributivos próprios da lógica de mercado ao se imiscuírem no processo de distribuição da educação, representam uma invasão indevida de uma esfera em outra, configurando verdadeira “tirania”. (WALZER, 2003, p. 21-22).

A educação, assim, deve desempenhar papel autônomo, respeitadas suas demandas e seus padrões próprios, na medida em que é o instrumento capaz de incutir o pensamento crítico no indivíduo e fazê-lo protagonista de suas próprias ações em grupo.

2. A CRISE DO ENSINO SUPERIOR E O RISCO DE SUA TRANSFORMAÇÃO EM

MERO REQUISITO DE EMPREGABILIDADE.

Para Marx “as crises sucessivas enfrentadas pelo capital levariam às condições objetivas ideais que viabilizariam a revolução proletária” (SAVIANI, 2004, p. 18).

Mas o decorrer da história demonstrou o contrário, que o sistema capitalista não só supera as crises, como se fortalece com as mesmas, posto que desenvolve inúmeros mecanismos de controle. Procura-se demonstrar aqui como o capitalismo utiliza-se da educação e do trabalho como instrumento de controle de crises.

Nesse contexto, Saviani destaca o entendimento de Hayek, segundo o qual haveria um “protagonismo dos organismos internacionais no gerenciamento do desenvolvimento do capitalismo, assim como de suas crises”, o que pode ser demonstrado pelo crescimento econômico pós-segunda guerra mundial (SAVIANI, 2004, p. 20).

Para tanto, era preciso o intervencionismo estatal para gerenciar a crise. O modelo intervencionista coincide com o momento histórico de consumo de massa e grande pujança industrial, com a aglutinação de trabalhadores no pátio de fábrica, o que facilitava a regulamentação estatal, mas também a organização sindical.

O movimento político proletário era fortalecido pelo modelo fabril, levando ao pensamento crítico e ao engajamento social e político dos trabalhadores.

Hodiernamente, ao contrário, com a revolução tecnológica propiciada pela informática, pela qual as funções manuais e muitas funções intelectuais são substituídas pela automação, computação, enfim, pelas máquinas, há a transformação do modelo produtivo, dificultando a intervenção e controle estatais e deslocando a regulação das atividades para o interior das próprias empresas, “secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado” (SAVIANI, 2004, p. 21).

A respeito, Chiarelli (2006) fala de uma certa individualização laboral que, seja mediante o teletrabalho, pelo falso autônomo, seja pela terceirização, visa enfraquecer os laços de solidariedade classista que nasceram e foram fecundados no galpão fabril.

(...) na relação de proximidade do galpão fabril, quando, então, sabia-se claramente *quem era quem*, tanto em termos de empregado, quanto de empregador, sem subterfúgios, nem intermediações. (...) Disputa acirrada e fratricida – se olharmos o horizonte classista – implica em prevalência da individualização e no desapareço da solidariedade categorial. Pensa-se e age-se,

por necessidade, em função do *eu*, minimizando ou abandonando o ideal classista do *nós*. (CHIARELLI, 2006, p. 116-117)

O capital então se beneficia pelo dismantelamento do sindicalismo, pela perda de força, de crítica e de engajamento político- social da classe trabalhadora. Ademais, volta seus esforços para a educação, agora mercadoria lucrativa, para extrair dela os mecanismos ideais para aprimoramento do sistema.

Segundo Kuenzer (2004), nos espaços educativos capitalistas, não há possibilidade de existência de processos pedagógicos autônomos, pois além de não ser imune às relações sociais e produtivas que constituem a sociedade, o próprio trabalho pedagógico se propõe a desenvolver subjetividades demandadas pelo projeto hegemônico, que é o sistema capitalista.

A propósito, Saviani (2004) identifica na questão da educação, a perspectiva produtivista, que acaba gerando uma determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista:

(...) os dispêndios com a educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformaram-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material (SAVIANI, 2004, p. 20).

Portanto, a abertura da exploração da educação pelo mercado passa a atribuir a esta um valor econômico. A mercantilização da educação passa a funcionar como instrumento de controle de crises, na medida em que os serviços educativos passam a guiar-se pela lógica de mercado, onde o maior resultado deve ser alcançado com o menor custo possível.

Desta feita, o avanço tecnológico deixa de “libertar o homem para a esfera do não-trabalho”, e passa a ser instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do desemprego, mantido sob controle” (SAVIANI, 2004, p. 21).

Como visto, a educação, dotada de um valor econômico e apta a reproduzir, no campo de produção do conhecimento, verdadeira mercadoria de retorno financeiro aos

investimentos que gera, funciona como importante mecanismo de manutenção e fortalecimento do sistema capitalista.

Em poucas palavras, o capitalismo se apropria da educação, e portanto do conhecimento científico, e a transforma em uma das ferramentas de gerenciamento de suas crises.

Ocorre que ao se falar em educação superior, pensa-se na investigação científica. Esta consiste no questionamento dos conhecimentos existentes. Estes, originários quer das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e impotentes para explicar os problemas e as dúvidas que surgem. Assim, a investigação científica surge quando há a constatação de uma crise acerca de um conhecimento já existente, iniciando-se uma tentativa de modificá-lo, suplantá-lo, ampliá-lo ou até mesmo de criação de algo novo que traga respostas à pergunta existente. (LAKATOS, 1991).

O que ocorre na contemporaneidade é que o conhecimento científico, tal qual a educação, encontra-se a serviço do capitalismo. A investigação passa a se desenvolver pela apropriação pelo capital do saber social e pela utilização das revoluções tecnológicas. O conhecimento produzido acaba acentuando cada vez mais a separação entre a execução do trabalho e a reflexão acerca do que se faz, gerando a alienação do sujeito em relação ao que ele produz.

Nesses moldes, a organização científica do trabalho - à serviço do capital - procura, pelos seus métodos, negar aos trabalhadores a possibilidade de compreensão e autodeterminação do processo de trabalho e de seus objetivos. As tarefas são premeditadamente cindidas, de forma que haja uma destituição do poder do trabalhador sobre seu trabalho, retirando o controle operário sobre sua obra.

Segundo Gorz (1996) esta organização dos métodos de trabalho consiste ao mesmo tempo em fruto da evolução tecnológica e tem por fim a opressão de uma possível luta de classes.

Ademais, a tecnologia propicia a reformulação dos espaços de produção, e os trabalhadores são reclassificados e reposicionados, de acordo com a sua formação escolar, acentuando-se as diferenças entre trabalhadores não qualificados - tidos como operários- e gerentes -tidos como intelectuais- com formação universitária, responsáveis, sobretudo, por atenderem aos interesses hegemônicos dos gestores.

Os trabalhadores detentores da competência técnica, que são aqueles que supervisionam o desenvolvimento da produção, acabam por perpetuar a divisão hierárquica

do trabalho e das relações de produção capitalista. Segundo Gorz (1996), estes são os inimigos mais próximos do operário, na medida em que os desqualificam. E é nesse contexto em que o sistema escolar, e notadamente o ensino superior, funciona como instrumento primordial de hierarquização social e perpetuação da separação entre ciência e técnica, fomentando o processo de alienação, na medida em que conduzem o sujeito ao sentimento de que representa uma elite.

Portanto, a afirmação de que maior acesso a educação geraria maior desenvolvimento não se sustentou, apresentado-se, na verdade, com um mito. Se os índices de escolarização deveriam ter promovido um aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na América Latina, o que ocorreu foi que os “pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais educados (numa acepção cínica do termo). Ou seja, são *educados* mediante um ensino superior pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (GENTILI, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva, Gentili (2014) destaca a existência de um giro substancial de valores, pelo qual “uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo, tais como a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, é substituída pela lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”. Ou seja, o indivíduo está diante de uma nova promessa: a da empregabilidade.

O trabalhador, almejando uma nova posição social e promoção na carreira, vai em busca de formação educacional superior. Muda-se o foco. A busca pelo conhecimento não é mais pela sede de formação, de questionamento, de descoberta, ou de um projeto comum de nação, mas sim a promessa de melhoria de vida. Não obstante, como todos tem oportunidade de acesso ao ensino superior e a promessa de ascensão não se concretiza, o sujeito torna-se o algoz de seu próprio fracasso.

Cada homem, tendo tido acesso à educação escolar, há de por si só, como crêem os liberais, ascender socialmente. Se não o fizer, terá sido por sua exclusiva culpa. A ele foram dadas as condições para a conquista da cidadania,

alega-se. Trata-se é claro, de um engodo. (GALVÃO, 2006, p. 10)

Ferretti (2004) alerta sobre o perigo da interferência do capital na educação. Segundo o autor, esta incursão dos interesses de mercado nos projetos pedagógicos da educação superior conforma os sujeitos sob o argumento de que o aperfeiçoamento profissional constitui um mérito pessoal a ser valorizado. Além disso, vincula tal valorização ao modelo de competências, não preservando em si qualquer preocupação com a formação do verdadeiro conhecimento crítico e emancipatório.

Os trabalhadores intelectuais, por outro lado, passam a ocupar uma posição paralela, na medida em que são tratados como proletários e não se sentem proletários, insurgindo-se contra sua própria classe, fortalecendo o sistema capitalista. É o que ocorre, segundo Gorz (1996), com técnicos e engenheiros que, apesar de tentarem se elevar socialmente, serão, na grande maioria, assalariados, mas acreditando que o diploma lhes dará status, colocam-se acima dos operários.

Assim, a ofensiva contra o fenômeno de alienação da classe trabalhadora e a retomada de sua emancipação pelo saber deveria se concentrar no sistema escolar pois este é o arcabouço do qual emana a própria divisão hierárquica do trabalho.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2008, p. 65)

Nesse sentido, Antunes (2004) reflete sobre o papel da ciência, afirmando que ao ser imiscuída nas relações entre capital e trabalho, tolhe-se a ciência, visto que “o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo”, gerando um “processo interativo entre trabalho e ciência”, que concebe uma “força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada” (ANTUNES, 2004, p. 41).

Ou seja, expande-se o trabalho intelectual, substitui-se grande parte do trabalho manual, que passa a ser introduzido no processo produtivo de modo menos significativo.

Nesta nova fase do capital, há a apropriação do trabalho em sua dimensão intelectual. Isto porque, parte do saber é transferido para as máquinas, mas como elas não podem suprimir o trabalho humano, acabam modificando a subjetividade do trabalhador, aumentando seu estranhamento com o ofício e o distanciando cada vez mais do “exercício de uma vida autêntica e autodeterminada”. Enfim, tanto o trabalho manual quanto o intelectual permanecem subordinados à lógica capitalista (ANTUNES, 2004, p. 43).

Assim, não se pode ignorar a existência de uma relação direta entre capitalismo, trabalho e educação, pois o capital não pode se reproduzir sem que haja interação entre o trabalho vivo e o trabalho morto (ANTUNES, 2004, p. 45). Por tal razão, eleva-se a produtividade do trabalho ao limite, produzindo o máximo na menor quantidade de tempo possível, utilizando-se, para tanto, da ciência com vistas a conceber e a atender seus únicos interesses, retirando dela a liberdade e o poder de emancipar pelo saber e pela crítica a classe trabalhadora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Como visto, a crise institucional identificada por Boaventura Sousa Santos parece ser vivenciada no Brasil, colocando em xeque a qualidade do ensino superior e fazendo surgir um novo perfil de estudante, voltado mais para a sua empregabilidade do que para sua emancipação através do saber.

Nos dizeres de Marilena Chauí, esta crise institucional “encaminha a Universidade para deixar de ser efetivamente uma instituição, metamorfoseando-se em uma organização”. Segundo ela, a Universidade passa a se definir como uma organização social, não mais como uma instituição social (CHAUÍ, 2003, p. 6). Assim, pode-se dizer que a Universidade passa a atender aos fins impostos não pelo seu projeto autônomo, mas pelos objetivos da organização.

Enfim, é sensato admitir que a educação superior atravessa uma crise sim, desde que o sistema, cuja promessa era constituir-se em uma entidade autônoma e integradora, perdeu o foco de seu projeto originário. Inicialmente pensada como o habitat de um profícua construção da crítica, e fomento do questionamento da verdade posta, além de articuladora da integração econômica da sociedade, a Universidade fracassa, na medida em que o contingente da força de trabalho não consegue se incorporar gradualmente ao mercado, inviabilizando a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o aumento da riqueza social e individual. (GENTILI, 2004.)

Com o deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego, aceitou-se que a educação pode conviver com o desemprego, a distribuição regressiva da renda social e a pobreza, num vínculo conflitante, porém funcional, com o desenvolvimento e a modernização econômica (GENTILI, 2004).

Assim, o crucial problema da educação superior está na formação do ser humano, que enquanto ser policêntrico, é marcado não apenas pelo trabalho, pela força de trabalho, profissão, emprego, mas também pela sua participação política, coletiva, em movimentos sociais e da sua comunidade, desenvolvendo seu papel social.

Dentre os vínculos, nexos ou determinações que transformam o indivíduo em ser social, Ianni (2004) cita os agentes culturais que influenciam decisivamente a educação e a socialização dos indivíduos e coletividades, sendo que a família, a política, o trabalho e a educação são inserções importantes por meio das quais os indivíduos situam-se na sociedade.

Esta influência recíproca entre o modelo de produção capitalista e o sistema de formação educacional gera uma dualidade: as exigências de novas competências geram uma “exclusão includente”, retirando o trabalhador do mercado formal (ou o recolocando-o de forma precarizada); mas há também uma “inclusão excludente”, em virtude dessa educação mais abrangente, porém focada exclusivamente na melhoria das condições de empregabilidade (KUENZER, 2004).

A educação precisa resgatar o fato de que o homem pode ser, e é, ao mesmo tempo “individual, coletivo, social, religioso e moral”. Para tanto, precisa de ter estimuladas todas as suas potencialidades. E a educação é um elemento exemplar para a criação, o “desenvolvimento e a transmissão destas potencialidades do ser humano”. (CORRÊA, 2011, p. 22.)

Colocar a educação como requisito para a colocação no mercado ou a promoção na carreira transforma-se na negação da racionalidade própria da classe trabalhadora. Trata-se, na verdade da tentativa da elite dominante de impor seu ideal de educação, quando se afirma que a classe trabalhadora já possui o direito à igualdade de acesso aos bens materiais e culturais que aí estão. “Assim, a educação representa não o meio de acesso aos referidos bens, mas, pelo contrário, o entrave que justifica e racionaliza sua exclusão”. (GALVÃO, 2006, p. 11)

Portanto, a educação deve reestruturar-se a partir de suas bases emancipatórias, aliada à superação dos mecanismos que fragmentam e geram exclusão. Se assim não ocorrer a educação continuará a serviço das leis de mercado, suprindo as demandas intrínsecas ao

sistema capitalista, que hodiernamente consiste na transição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador polivalente do toyotismo.

Conclui-se então, citando Meszáros, que afirma não surpreender que mesmo as mais nobres utopias educacionais, formuladas do ponto de vista do capital, permaneçam estritamente dentro dos limites da perpetuação do capital como modo de reprodução sócio-metabólica, razão pela qual propõe “uma educação para além do capital”. (MÉSZAROS, 2008, p. 65)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Cibele Yahn. *Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social*. Revista Ensino Superior: Unicamp, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e Superfluidade*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade pública sob nova perspectiva*. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHIARELLI, Carlos Alberto. *Trabalho: do hoje para o amanhã*. São Paulo: LTr, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006.

CORRÊA, Flávia Soares. *Educação e Trabalho na Dimensão Humana: o dilema da juventude*. São Paulo: LTr, 2011.

FERRETTI, Celso João. *Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

IANNI, Octavio. *O Cidadão do Mundo*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

IPEA, 2008. Estudo Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas. Diretoria de Estudos Sociais. Comunicado n. 04, Brasília, 13 mai. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo da Educação Superior 2012*. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1379600228mercadante.pdf Acesso em 16 jul. 2014.

FERRETTI, Celso João. *Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. *Uma leitura marxista da vinculação histórica entre educação e cidadania no Brasil*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Universidade de Brasília, v. 05, p. 01-15, 2006.

GARCÍA-GONZÁLEZ, Jorge. *Evaluación Educativa de los Estudiantes en una red social en línea. Un estudio en La educación superior*. Revista Ibero-americanada de Educação. N.º 64, 2014.

GENTILI, Pablo. *Três Teses sobre a relação de Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

GORZ, André. *Técnicas, técnicos e luta de classe*. In: **Crítica da divisão do trabalho**/ textos escolhidos e apresentados por André Gorz. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GROPPO, Luis Antônio. *Da Universidade Autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da Universidade e a crise do Estado Nacional*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LAKATOS, Eva M., MARCONI, Marina A.. *Metodologia Científica*. Editora Atlas: São Paulo, 1991.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEREIRA, Rita de Cássia de Sena Pardo. *Educação inclusiva: uma questão de inclusão ou exclusão?* Revista ibero-americana de Educação. N. 65/2, 2014.

PNAD, 2011. *Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf> Acesso em 10 jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. *Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação*. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**/José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs.) 2ed. rev– Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL. *Universidade XXI: Novos caminhos para a educação*. Documento Síntese, Brasília, 2003.

STALLIVIERI, Luciane. *O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas*. In: **D.R. Unión de Universidades de América Latina Y El Caribe**. (Org.). Educación superior em América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy. México: Gisela Rodríguez Ortíz, 2007, v., p. 79-100.

WALTENBERG, Fábio Domingues; CARVALHO, Márcia Marques de. *Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil*. 2014. Apresentação de trabalho em Congresso. Disponível em: <http://www.ufjf.br/encontroeconomiaaplicada/files/2014/05/DESIGUALDADE-DE-OPORTUNIDADES-NO-ACESSO-AO-ENSINO-SUPERIOR-NO.pdf>> Acesso em 24 jul, 2014.

WALZER, Michael. *Esferas da justiça: uma defesa do pluralismo e da igualdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.